
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 118 21 noviembre de 2016 ISSN 1068-2341

Educación Privada e Impuestos: ¿Es Justo el Régimen Fiscal de las Escuelas Particulares en México?

Juan Espíndola
Conacyt/CIDE
México

Citación: Espíndola, J. (2016). Educación privada e impuestos: ¿Es justo el régimen fiscal de las escuelas particulares en México? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(118).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2531>

Resumen: Este artículo describe y evalúa el régimen de impuestos que favorece a las escuelas particulares en México, sobre todo en la capital del país. Su tesis central es que este régimen se contrapone a la igualdad y la justicia educativas. La principal aportación del trabajo consiste en examinar diversas fuentes de información, primaria y secundaria, en servicio del argumento normativo que guía este trabajo. La primera sección plantea los problemas centrales que se abordan en el artículo. El segundo apartado esboza las características principales del sector educativo privado y su régimen fiscal en México. Finalmente, la tercera sección demuestra el carácter regresivo de dicho régimen, así como la debilidad de las justificaciones morales a su favor.

Palabras clave: educación privada; justicia; impuestos; México

Private education and taxes: Is the tax regime for private schools just?

Abstract: This paper describes and evaluates the tax regime that benefits private schools in Mexico, particularly in Mexico City. Its central claim is that this regime is incompatible with educational equality and justice. The main contribution of the paper is to examine primary and secondary

empirical sources in light of the normative argument guiding this work. The first section of this work clarifies the central issues that will be addressed in the paper. The second section briefly describes the key features of the Mexican private educational sector and its tax regime. Finally, section three argues that this regime is regressive, and that the moral justifications usually invoked in its defense are untenable.

Keywords: private education; justice; taxes; Mexico

Ensino privado e impostos: É justo o tratamento fiscal das escolas privadas no México?

Resumo: Este artigo descreve e avalia o regime fiscal favorecendo escolas privadas no México, especialmente na capital da nação. Sua tese central é que este regime está em desacordo com justiça e igualdade educacional. A principal contribuição do trabalho é examinar várias fontes de informação, primárias e secundárias, no serviço do argumento normativo que orientam este trabalho. A primeira seção apresenta problemas principais que são abordados no artigo. A segunda seção descreve as principais características do setor de educação privada e seu regime de tributação no México. Finalmente, a terceira seção mostra a natureza regressiva do regime, e como a fraqueza das justificativas morais em seu favor.

Palavras-chave: ensino privado; justiça; impostos; México

Introducción

El tema de la educación privada en México es uno de los menos estudiados en la literatura académica educativa de ese país. Este descuido podría justificarse por el carácter minoritario del sector privado. Sin embargo, la educación privada tiene una pesada carga simbólica en el horizonte cultural mexicano. No hay datos claros al respecto, pero la mayoría de los altos funcionarios del Estado, así como los miembros de la clase política, empresarial y cultural inscriben a sus hijos en escuelas privadas¹ de naturaleza muy selectiva. Incluso para los ciudadanos en posiciones de menor influencia social, inscribir a sus hijos en escuelas particulares (aunque no sean de elite) se ha convertido en una aspiración de muchas familias. Así, si bien son pocas en número, las escuelas particulares son fundamentales en influencia social y capital simbólico.

Uno de los rasgos que promueven (implícitamente) la existencia de las escuelas particulares es el régimen fiscal bajo el cual subsisten. Este artículo describe y evalúa filosóficamente dicho régimen. La tesis central del trabajo es que bajo una concepción igualitaria de la justicia, la exención del pago de impuestos a las escuelas particulares es inaceptable. En otras palabras, los beneficios fiscales recibidos por los padres de familia que inscriben a sus hijos en escuelas particulares se contraponen a un ideal igualitario de justicia educativa.

La principal aportación de este trabajo consiste en analizar normativamente (es decir, a partir de una consideración sobre lo que constituye una práctica o institución justa) tanto las características del arreglo fiscal en cuestión como los argumentos ofrecidos por sus defensores para justificarlo. El artículo elabora un análisis filosófico a partir de un caso de estudio concreto; es decir, su propósito es desarrollar una serie de planteamientos éticos a partir de consideraciones empíricas muy concretas. Los datos empíricos consultados provienen de dos fuentes principales. En primer lugar, de los datos estadísticos de la autoridad educativa, así como las disposiciones legales emitidas por la autoridad hacendaria. Y en segundo lugar, de los posicionamientos de los defensores de la medida en los debates parlamentarios y en declaraciones públicas.

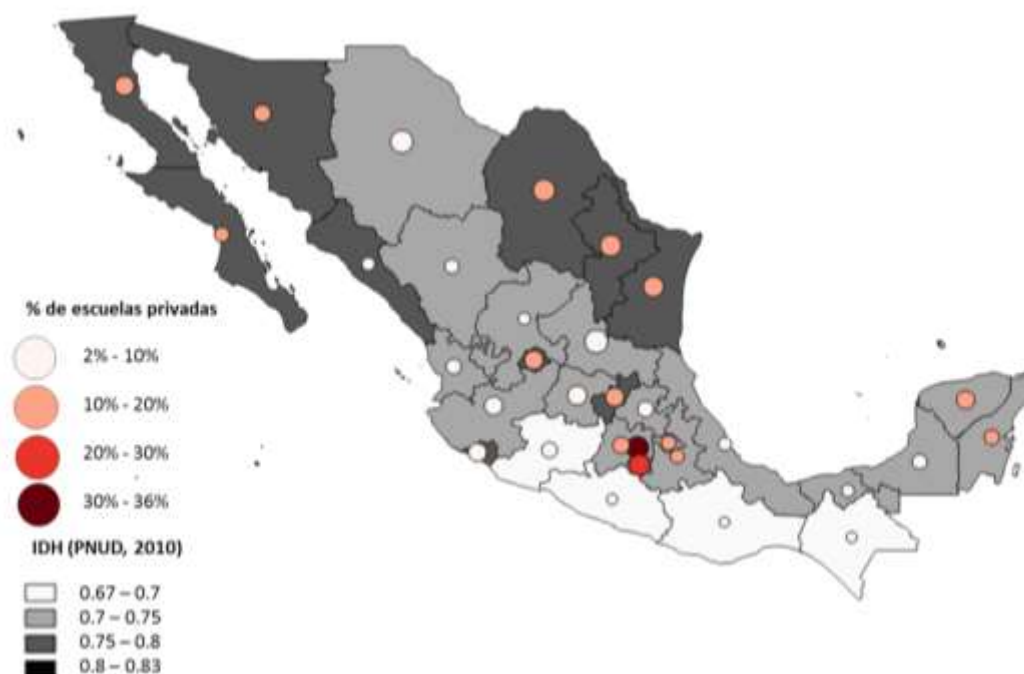
¹ En el contexto mexicano, se llama escuelas particulares a aquellas que no pertenecen al sector público. En este artículo se usarán indistintamente los términos escuela privada y escuela particular, aunque el término formal para referirse a ellas en México es este último. La distinción es meramente semántica.

El artículo se estructura de la siguiente manera. La primera sección ofrece los datos básicos del sector educativo privado en México y detalla las características del arreglo fiscal al que está sometido. La segunda sección evalúa normativamente dicho arreglo. Es en esta sección donde se plantean las consideraciones teóricas que motivan este trabajo. La última sección cierra con una recapitulación del argumento central, y con una reflexión sobre el llamado dilema participación/polarización, que pareciera capturar la situación de la educación privada en México.

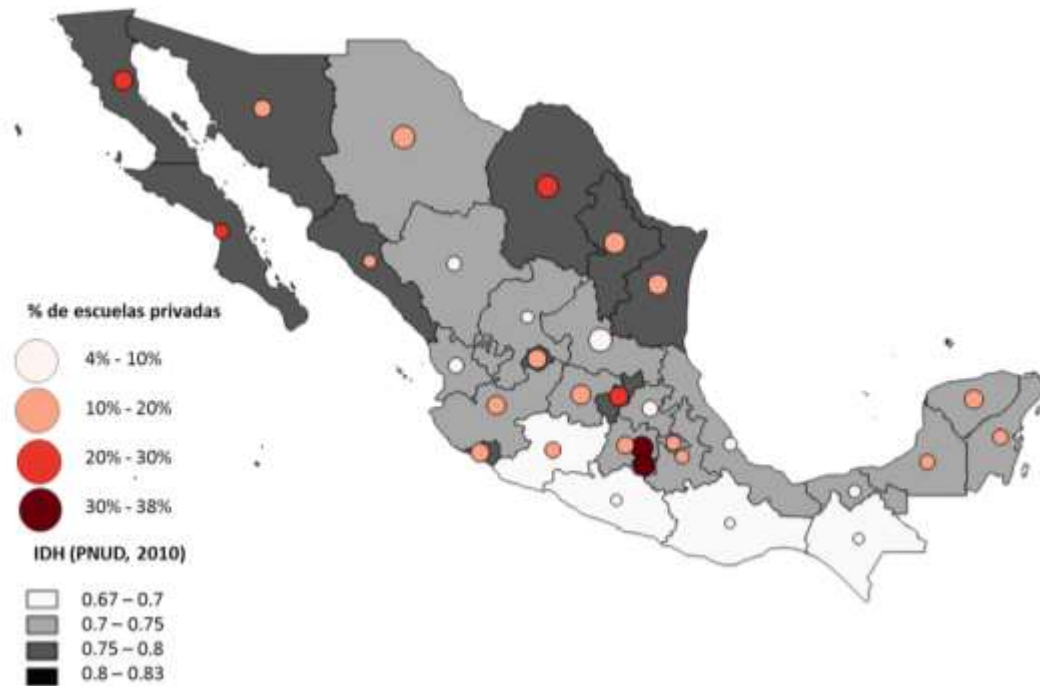
Escuelas Particulares y su Régimen Fiscal

Antes de comentar la situación de las escuelas particulares en México, conviene anotar algunas de las cifras básicas de ese sector. Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a nivel nacional, durante el ciclo escolar 2013-2014, 9% de los *alumnos* de primaria en México estudiaron en una escuela particular; 8% de los de secundaria hicieron lo propio; el porcentaje ascendió a 20 para la preparatoria (SEP, 2014).

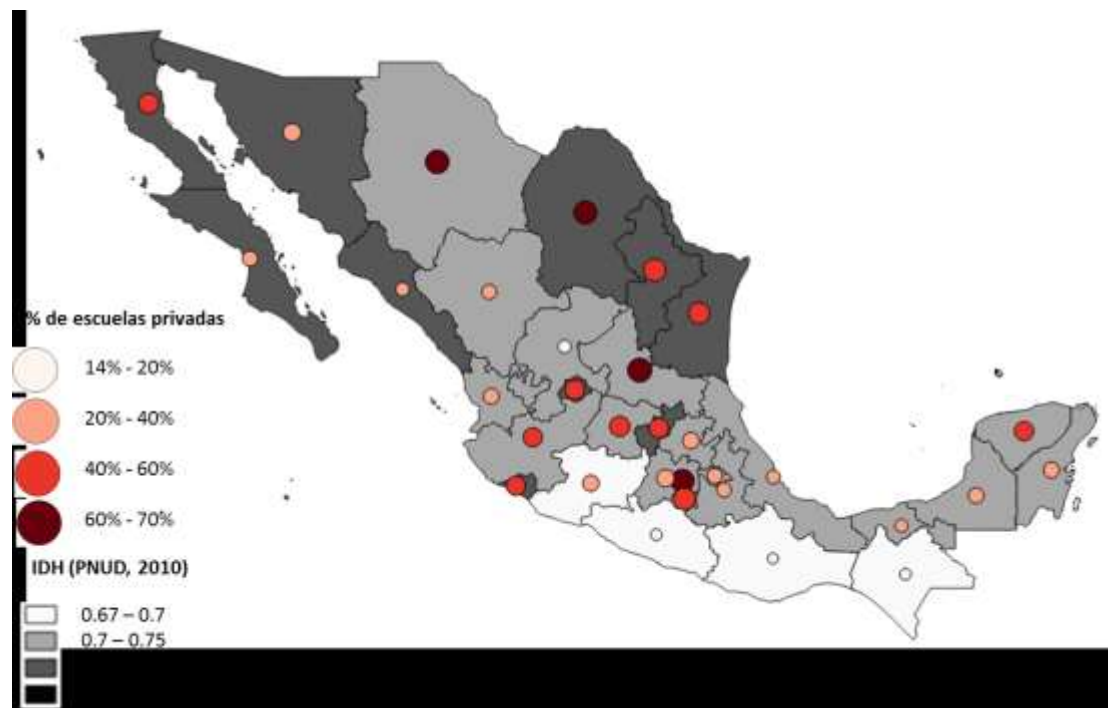
Por otra parte, como se puede apreciar en los mapas 1, 2 y 3, existe una considerable variación en el porcentaje de *escuelas* públicas y particulares por estado. Entidades federativas como el otrora Distrito Federal, Morelos o el Estado de México tienen porcentajes relativamente altos de instituciones educativas privadas, mientras que lo contrario es cierto para estados como Chiapas, Oaxaca o Guerrero. Dicha varianza puede responder a factores socioeconómicos (el índice de desarrollo humano de cada estado está indicado en los mapas y muestra cierta correlación con el número de escuelas privadas). Más allá de las variaciones regionales, como tendencia general, conforme aumenta el nivel educativo, también aumenta el número de escuelas particulares: el porcentaje de escuelas particulares es mayor a nivel bachillerato que a nivel primaria (SEP, 2015).



Mapa 1. Porcentaje de escuelas privadas de nivel primaria por entidad federativa, ciclo 2013-2014
Elaboración propia con información del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SEP (2015).



Mapa 2. Porcentaje de escuelas privadas de nivel secundaria por entidad federativa, ciclo 2013-2014
Elaboración propia con información del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SEP (2015).



Mapa 3. Porcentaje de escuelas privadas de nivel bachillerato por entidad federativa, ciclo 2013-2014
Elaboración propia con información del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SEP (2015).

Este incremento puede deberse a la percepción entre padres de familia de que una preparatoria particular incrementará las posibilidades de tener acceso a universidades públicas.

Pasemos ahora al tema propiamente fiscal. ¿Cuál es la situación de las familias que inscriben a sus hijos en las escuelas privadas? Por el lado de la tributación, es decir, el gasto en servicios educativos, estas familias:

1. Pagan impuestos (Impuesto al Valor Agregado [IVA] e Impuesto sobre la Renta [ISR]), parte de los cuales (19.6% del gasto total del Estado) se canalizan a la educación (pública), servicio que ellos después no usan.
2. Pagan las colegiaturas de la escuela privada, que son de enorme variabilidad
3. (Pagarán, por modificaciones recientes, vía el impuesto sobre la renta a las escuelas, en propuesta cuyo propósito es ampliar base fiscal)

En otros términos: los padres hacen una contribución a la educación pública de sus hijos, y además pagan los servicios educativos privados: una doble tributación. Podría pensarse que esta situación es injusta (volveremos a este punto en la siguiente sección), y ese es, de hecho, el punto de vista de las administraciones federales recientes, que han impuesto dos medidas fiscales para mitigar esta *aparente* injusticia. Se trata de una deducción al impuesto sobre el consumo educativo y otra al impuesto al ingreso.

La primera deducción, la del consumo, ocurre porque las colegiaturas de las escuelas particulares no causan IVA, de acuerdo con la Ley de Impuesto al Valor Agregado (artículo 15, fracción cuarta) de 1978. La ley considera a la educación como un servicio de primera necesidad, no como uno de lujo, y por lo tanto queda exento del pago de impuesto.

La segunda deducción se da en el nivel del ingreso. Se trata de una deducción de los gastos en colegiaturas del cálculo del ISR de las personas físicas. Es decir, al momento de determinar qué parte de sus gastos son gravables, una persona puede excluir parte de su gasto en colegiaturas del cálculo. Hay, sin embargo, montos máximos a deducir. Por año, cada estudiante puede deducir: \$14,200.00 en preescolar; \$12,900.00 en primaria; \$19,900.00 en secundaria; \$17,100.00 para profesional técnico; y \$24,500.00 en preparatoria (Presidencia de la República, 2011). Estas cifras representan, según información de la SEP, el gasto por alumno que actualmente ejerce el Estado para cada nivel. Acorde a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), se dejará de recaudar alrededor de \$13 mil millones de pesos en impuestos por esta política.

La deducibilidad de las colegiaturas fue una medida propuesta durante el sexenio de Felipe Calderón (2006–2012). La presidencia de la República impuso esta exención a través de un Decreto Presidencial, instrumento administrativo que no requiere aprobación legislativa. Según el decreto, el objetivo de la deducibilidad es “lograr una mayor cobertura y permanencia en el sistema educativo nacional.” Según la exposición de motivos, se trata de una reforma de carácter progresivo (evaluación que pondré en tela de juicio en la siguiente sección). Como explica el decreto: “el hecho de que el beneficio aplique hasta el tipo de educación medio superior, también atiende a preservar la progresividad del impuesto sobre la renta, toda vez que el 49.4% del gasto en educación profesional y de posgrado corresponde a los estudiantes que pertenecen a familias del decil más alto de ingreso, lo que no sucede tratándose de la educación tipo básico y medio superior, en que el gasto como proporción del ingreso de las familias de los deciles más bajos de ingresos es superior que el promedio nacional, mientras que en esos mismos tipos de educación los deciles más altos de ingresos están por debajo de dicho promedio” (*Diario Oficial de la Federación*, 2011).

En resumen, la situación de las familias con hijas e hijos en escuelas particulares es la siguiente. Por un lado, como cualquier otro padre de familia, los que envían a sus dependientes a escuelas particulares pagan impuestos para financiar a las escuelas oficiales, a pesar de que prescindan de ese servicio público. Por el otro lado, contratan servicios educativos privados, como

lo son las escuelas particulares, y reciben por ello dos privilegios o “compensaciones” fiscales. ¿Cómo evaluar tal situación desde una concepción igualitaria de la justicia?

Consideraciones Normativas

Esta sección explica las razones por las cuales el arreglo fiscal bajo examen es incompatible con una concepción igualitaria del gasto público en educación. De acuerdo con tal concepción, cualquier esquema de cooperación social, incluyendo la estructura de impuestos de una sociedad, debe ser tal que no permita desviaciones *injustificadas* con respecto al ideal de repartición equitativa de los recursos públicos. Una justificación apropiada sería, por ejemplo, que los recursos se distribuyan de manera desigual siempre y cuando esa distribución beneficie a los miembros más desaventajados de la sociedad. En el caso que nos ocupa, el arreglo fiscal para las escuelas particulares puede considerarse como un ejemplo de una repartición no equitativa de los recursos equitativos. El problema, como se mostrará en esta sección, es que tal arreglo carece de justificaciones morales sólidas; en lugar de tener efectos benéficos para los más desaventajados, los afecta. Este punto es relativamente sencillo de demostrar, por lo que se argumentará aquí de manera sucinta. En cambio, mayor atención merecen los argumentos utilizados para tratar de sortear, infructuosamente como se verá, esta crítica. Estos argumentos descansan en lo que aquí llamaremos una lógica “compensatoria”, según la cual el arreglo fiscal para las escuelas particulares es aceptable porque constituye una medida de compensación para quienes pagan “doble” por la educación. Esta sección sostiene que la lógica compensatoria es endeble y refutable.

Para mostrar el carácter anti-igualitario del arreglo fiscal, empecemos con la deducibilidad de las colegiaturas. No obstante que, como se mencionó antes, esta medida es defendida como una política fiscal progresiva, en realidad tiene un carácter regresivo en muchos sentidos. El impuesto equivale a una *transferencia directa* a las familias que pagan colegiaturas. Y como lo ilustra el gráfico siguiente, esas familias provienen casi en su totalidad de los deciles nueve y diez de la sociedad.

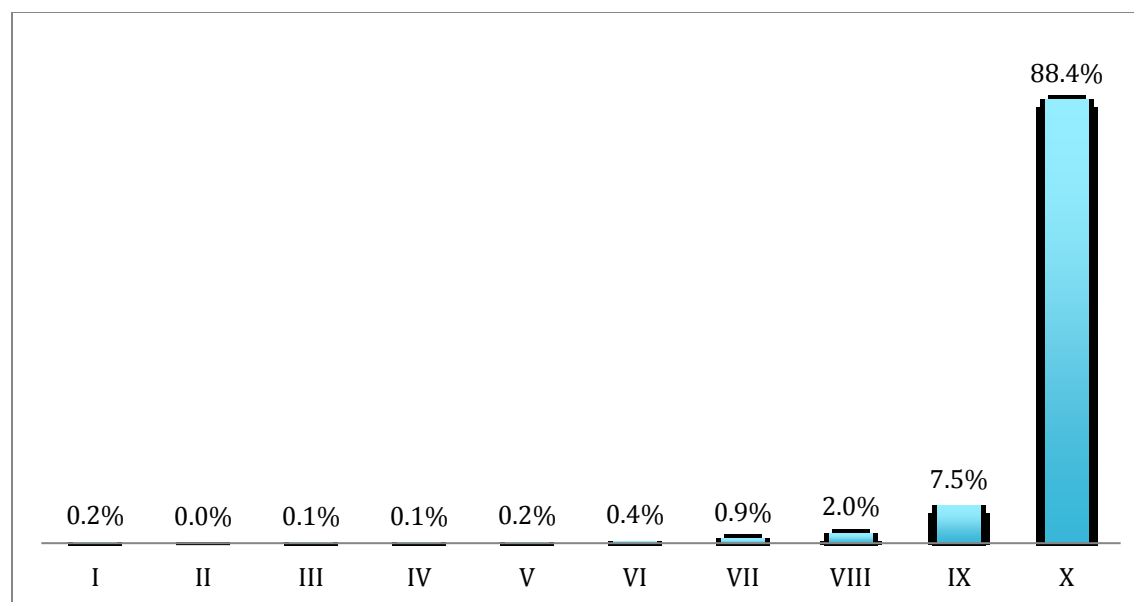


Figura 1. Distribución por decil de ingreso de deducciones personales de colegiaturas (ejercicio 2012)
Fuente: Elaboración propia con información de ENIGH 2012 (Nueva construcción).

Si de establecer políticas progresivas se trata, ¿no sería más apropiado hacer una transferencia directa pero a las familias de los deciles más bajos? Como apunta Lucrecia Santibañez (2011), con la cantidad que puede deducir al año un estudiante de primaria del Colegio Americano, la escuela particular más cara del país, puede pagarse el salario *anual* de un instructor comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo, o mejorar la infraestructura educativa de las zonas rurales e indígenas. Por otra parte, y como apunta también Santibañez, al pagarse este subsidio escolar a través del pago de impuestos, no pueden disfrutar de él los trabajadores del sector informal. Este sector incluye a trabajadores que de hecho se benefician injustamente de no pagar impuestos y cuya exclusión de la medida no debería considerarse, por lo tanto, tan problemática. No reciben este subsidio escolar pero tampoco pagan impuestos, aun cuando su situación económica se los permitiría. Sin embargo, el sector informal incluye también a trabajadores que distan mucho de encontrarse en una situación privilegiada: empleadas domésticas, jornaleros, trabajadores agrícolas y muchos otros individuos en situación de desventaja.

A semejanza de la deducibilidad de la colegiatura, que es esencialmente una exención parcial al impuesto a la renta, la exención al impuesto al consumo (IVA) en servicios educativos también beneficia a los deciles más altos de la población. La propuesta de no gravar los servicios educativos podría parecer inobjetable, toda vez que no se trata de un bien superfluo, como el consumo en restaurantes o productos de lujo, sino de lo que se antoja es un bien básico—la educación. Sin embargo, si se toma en cuenta que son las capas altas de la sociedad las que cuentan con la solvencia para pagar las colegiaturas, entonces la exención adquiere un cariz menos progresista. La gráfica siguiente deja entrever la desproporción en la distribución del apoyo estatal.

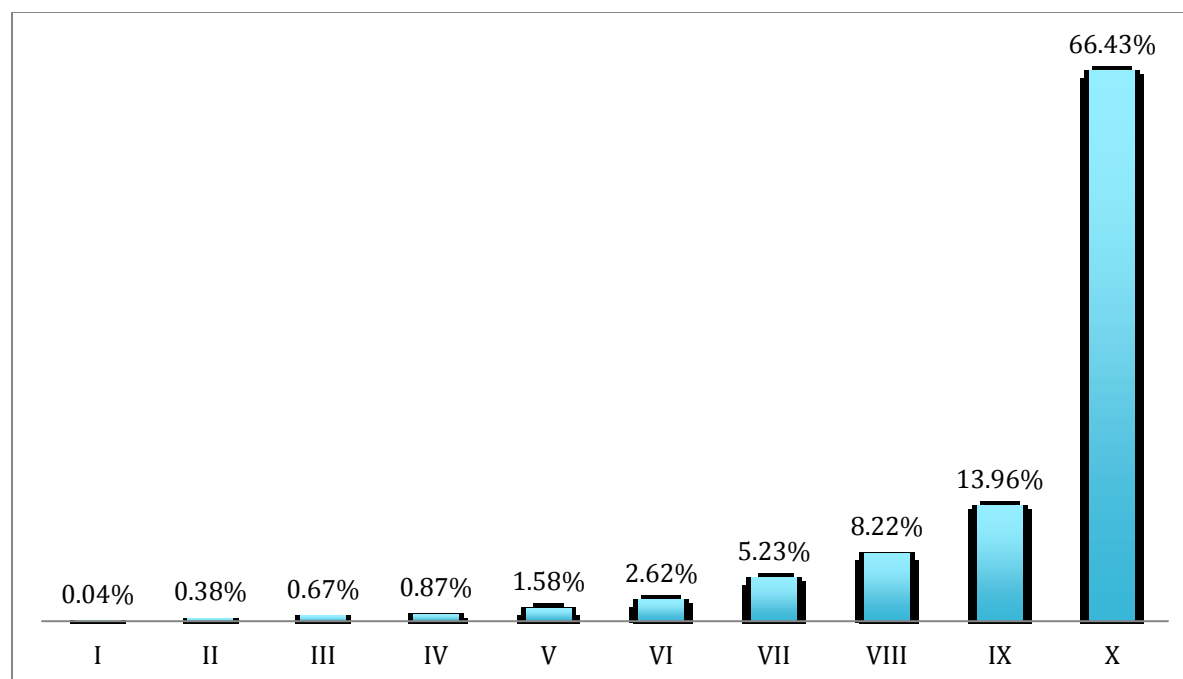


Figura 2. Distribución por decil de ingreso del beneficiario de exención de IVA en colegiaturas (2012)

Fuente: Elaboración propia con información de la SHCP, Presupuesto de gastos fiscales, 2014.

Pongamos todos estos datos en perspectiva. En 2014, el gasto del Estado por la deducibilidad de las colegiaturas (1,711 millones de pesos) representó 0.19% del gasto educativo público nacional, y correspondió al 0.0100% del PIB. Por su parte, la exención del IVA a servicios educativos en 2012 (14,358 millones de pesos) representó 1.87% del gasto educativo público nacional, o sea 0.092% del PIB. Ciertamente no se trata de montos exorbitantes. Si se tienen en cuenta simplemente las cantidades de dinero en cuestión dentro del gasto educativo en su conjunto, podría argumentarse que estos beneficios fiscales no representan una injusticia grave. Sin embargo, por pequeña que sea, una injusticia no deja de ser inaceptable por su dimensión.

Ahora bien, quienes defienden este arreglo fiscal suelen presentarlo como una forma de *compensación*. Según ellos, las familias con hijos en escuelas privadas ya pagan un impuesto que después no usan; por tal motivo, la exención no sería otra cosa que compensarlos, y además sólo parcialmente. No hay entonces problema alguno desde un punto de vista de la justicia: se trata de una lógica de la rectificación que subsana, apenas en parte, la injusticia de “pagar doble” por la educación.

A manera de ilustración, la lógica de la compensación dejó entreverse en la polémica que desató una propuesta para eliminar la exención del IVA a las colegiaturas en 2013. En su comparecencia ante el Congreso, el Secretario de Hacienda Luis Videgaray defendió la propuesta aduciendo, de manera correcta como se puede deducir de lo argumentado antes, que la eliminación de la exención es afín a un “principio de progresividad” (*Diario de Debates*, 2013).

La resistencia a la medida se hizo patente desde la propia comparecencia. Los diputados de casi todos los partidos adujeron distintos argumentos para oponerse a la exención. La mayoría hacía hincapié en la falta de cobertura del sector público en algunos estados; la deficiencia de la educación pública; los sacrificios que las familias hacen para inscribir a sus hijos en escuelas particulares; etc. Por ejemplo, el representante del Partido Acción Nacional (PAN), Jorge Iván Villalobos afirmó: “La educación privada en un país con tantas anomalías en su sistema educativo, pasa de ser un privilegio a una necesidad en muchos estados. Así como aprobamos la reforma educativa a favor de los niños y jóvenes, hoy nos ponemos de lado de los padres de familia y decimos no al IVA en colegiaturas.” Por su parte, Víctor Manuel Jorrín, del partido Movimiento Ciudadano, no solo pide mantener la exención sino que además sugiere que el Estado subsidie a la educación privada: “¿Qué ocurriría si en este momento les subimos el IVA y los padres de familia de la clase que paga una colegiatura entre los 7 mil y 10 mil pesos anuales, que son colegiaturas que irían, a lo mejor entre los 800 pesos y los 3 mil pesos mensuales, no pudiesen pagar este incremento y tendrían que sacar a sus hijos de las escuelas? Y entonces ahora tendrían que sacarlos para llevarlos a una escuela pública y no podrían tener acceso a ella porque, una, o están en paros, o la otra, porque no estarían cerca de sus áreas para poderlos llevar [...] Quiero comentarles solamente que en el caso de España, cuando termina la recesión y que tienen una serie de reformas, el gobierno lo que hace es que en lugar de cobrarles impuestos les apoya con subsidios para que se desarrolle la escuela privada. Y obviamente, mejoran la calidad educativa. Yo creo que sería recomendable considerarlo para que se pueda apoyar a esas instituciones” (*Diario de Debates*, 2013).

Finalmente, para el diputado del Partido de la Revolución Democrática (PRD), la exención del IVA es congruente con la política de mejorar la calidad de la educación: “La educación pública no se ha dado abasto para satisfacer las necesidades educacionales del país. Muchas familias mexicanas de clase media con mucho esfuerzo realizan inversiones en la educación de sus hijos, realizando pagos de colegiaturas en escuelas privadas [...] Sin embargo, estos esfuerzos en conjunto con los demás gastos habituales de lograr podrían verse superados por la sola eliminación de la exención del IVA en materia de servicios de enseñanza [...] Mantenemos hoy en México, a pesar del impulso dado en materia educativa, índices altos de abandono de estudios, índices altos de adultos sin educación superior, por lo que gravar la educación con el IVA es no realizar un intento real de

disminuir estos indicadores. Para tener congruencia con la intención de una mejor calidad educativa del país y con mayor alcance a todos los ciudadanos no consideramos efectivo el IVA en la educación.” Incluso la diputada del Partido Revolucionario Institucional (PRI), correligionaria del Secretario Videgaray, se expresó en contra de la exención del IVA en su réplica al Secretario de Hacienda.

Fuera de la Cámara de Diputados, la medida también generó el rechazo de políticos influyentes en ese partido. Emilio Chuayffett, César Camacho, Manlio Fabio Beltrones y Emilio Gamboa Patrón, entre otros, la criticaron unánimemente, argumentando que la exención del IVA es antitética al “fomento” de la educación (Chuayffett) y que el impuesto penalizaría a las familias que hacen “un gran esfuerzo por llevar a sus hijos a una escuela particular” (Gamboa Patrón) (*ADN Político*, 2013). El frente en contra de la propuesta fiscal de Videgaray incluyó a organismos apartidistas como el Consejo Coordinador Empresarial y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Medio Superior y Superior, entre otras (*El Economista*, 2013). En suma, quienes se oponen a gravar el consumo de servicios educativos sostienen distintos argumentos para rechazar la medida. Todos estos tienen un sustrato moral: la idea central es que es injusto “penalizar” a las familias que luchan por compensar las deficiencias o la inexistencia de escuelas públicas. Sin embargo, asentar el alegato a favor de la exención a las escuelas particulares en un argumento de justicia social y, más concretamente, en una lógica moral de la compensación, es insostenible y contrario al principio de distribución igualitaria de los recursos educativos. Este alegato da por buenas, sin defenderlas, al menos tres premisas que, o bien no tienen fundamento moral, o bien carecen del sustento empírico necesario para sostenerse.

La primera premisa es que es aceptable desvincular el problema del “pago doble” (un grupo social paga un impuesto por un servicio público que no usa y luego paga por el mismo servicio al sector privado) del problema educativo más general que parcialmente le da origen: la disfuncionalidad del sistema oficial y el mal uso de los recursos educativos. Que este anquilosamiento del sector público oficial está en el trasfondo del subsidio privado es cosa que nadie disputa. Como hemos visto, los propios defensores de la exención del IVA a la educación, por ejemplo, afirman sin ambages que la decisión de muchas familias de optar por el régimen privado es consecuencia de la calidad de las escuelas públicas, presuntamente inferiores académicamente a las escuelas privadas, y el despilfarro sindical (sobre éste último punto véase Calderón, 2010). Como ya podrá anticiparse, este trabajo argumenta en contra de disociar los dos tipos de injusticia mencionados antes (la disfuncionalidad general del sistema educativo y el “pago doble”). Desde este punto de vista, los beneficios fiscales a las escuelas particulares son inaceptables porque no se abocan a resolver el problema de fondo, sino que lo toma como razón o punto de partida para implementar una medida bastante limitada. Cuando en lugar de resolver el problema de fondo, que afecta a todos los mexicanos, el Estado subsidia, a manera de “compensación”, a aquellas familias que acuden al sector privado, lo que hace es eximir del problema a un grupo social, el de los más privilegiados, mientras que el resto de la sociedad debe seguir padeciendo las consecuencias de un sistema educativo deficiente. Los mexicanos con cierta solvencia económica pueden sustituir las escuelas privadas por las públicas. Y es esa solvencia la que los hace beneficiarios de un subsidio estatal. La pregunta que debe plantearse es: ¿Cuál es el fundamento *moral* para que el Estado promueva, con dinero público, medidas educativas/fiscales que no incorporan a toda la población, sino solo a quienes tengan solvencia económica? En el caso que nos ocupa, y este es el punto crucial, tener un estatus socioeconómico alto se convierte en el criterio relevante para recibir un subsidio estatal, cosa que resulta inaceptable desde un punto de vista igualitario (Kymlicka, 2002). Es cierto que, con la exención al impuesto, el Estado no absorbe el costo total de las colegiaturas de las escuelas privadas. Los padres de familia siguen pagando un impuesto educativo doble por la educación de sus hijos, sólo que más bajo. Este dato es correcto pero irrelevante para efectos de lo

que aquí se defiende: con la medida, un grupo termina siendo *menos afectado* por el mal estado del sector educativo que el resto de la sociedad, y ese grupo es el de los ciudadanos más aventajados socialmente.

Puede plantearse una objeción al razonamiento apenas expuesto. Según esta objeción, la exención fiscal no es un subsidio *arbitrario* (moralmente hablando) sino una suerte de recompensa o estímulo para premiar a las familias que, en lugar de esperar que el Estado corrija las carencias del sector oficial en materia educativa, se organizan para rectificar ellas mismas dichas carencias. Familias, dicho de otra manera, que persiguen el ideal tocquevilliano de la sociedad participativa. El problema con este contraargumento es que no considera que son precisamente las familias con mayor holgura socioeconómica las que puedan organizarse para crear, organizar y sostener escuelas particulares. Su posición social privilegiada les otorga no solo mayores recursos económicos sino también mayor tiempo, conocimiento, conocidos y habilidades, que los que tienen otros grupos sociales. Todo ese capital económico, social y cultural puede ser invertido en fundar y sostener escuelas que sustituyan a las públicas. En cambio, estratos poblacionales socio-económicamente menos privilegiados carecen de la holgura y los recursos para hacer lo propio. Así, volvemos al planteamiento inicial: el privilegio socioeconómico no es un criterio igualitario para otorgar subsidios estatales. Quizás en un país sin fuertes brechas socioeconómicas, premiar la iniciativa ciudadana en el ámbito educativo es apropiado, pues las condiciones de posibilidad de tal iniciativa no están lastradas por fuertes carencias sociales. Pero la misma clase de incentivos puede ponerse en tela de juicio en una sociedad desigual como la mexicana, donde la propia iniciativa ciudadana está fuertemente constreñida por las circunstancias socioeconómicas.

Pasemos ahora a la segunda premisa del argumento sobre la compensación. La defensa del arreglo fiscal en cuestión depende de tomar como moralmente aceptable la premisa de la “sustitución”: cuando un servicio público es deficiente, la ciudadanía tienen el derecho (moral) a *sustituir* la provisión pública por la privada. Que quede claro: el derecho no es a renunciar a la provisión pública por la privada sino a que el Estado reembolse la parte de sus impuestos equivalente al costo del servicio público a quienes no lo usan, para que ellos puedan hacerse del servicio a través de fuentes no públicas. Lejos de ser un argumento moral convincente, la premisa de la sustitución es una petición de principio. La pregunta que debe aclararse es la siguiente: ¿tiene la ciudadanía un derecho (moral) a la sustitución si no desea hacer uso de la oferta pública? No sucede así en otros ámbitos. La propietaria de un vehículo particular no queda exenta del pago de la tenencia vehicular, aun cuando sea cierto que al dejar de utilizar el transporte público permite que otros ciudadanos viajen con mayor espacio y comodidad.

Hay buenos argumentos para defender el pago de impuestos por ciertos servicios aunque el contribuyente no los use directamente, o los use menos que otros. Volvamos al caso del transporte colectivo. Éste beneficia a toda la sociedad, incluso a quienes ya cuentan con un vehículo propio. Por ejemplo, el transporte colectivo contribuye a la disminución del tráfico vehicular y así reduce la incidencia de enfrascamientos; ello sin mencionar su contribución económica y sus ventajas medioambientales sobre los vehículos privados. La analogía entre el transporte colectivo y la educación pública no es perfecta pero sirve para echar luz sobre el argumento que debe subrayarse en este artículo. En ambos casos, el bien o servicio privado no es un sustituto *perfecto* del público. En el caso de la educación, ésta enriquece el capital humano de una nación (más allá de las ventajas competitivas de cada familia); más aún, otro beneficio de la escuela pública, que en la mayoría de los casos se pierde con las escuelas particulares, es que ofrecen un contexto para la integración de distintas clases sociales (Swift, 2003). Como apunta Fernando Escalante (2015, p. 224), sobre la concepción clásica de la escuela pública, con ella los estudiantes “salían de la esfera doméstica, donde regían los padres, donde había linajes y exclusiones y jerarquías, e ingresaban a la esfera pública, donde eran iguales todos, bajo reglas comunes, definidas por la autoridad colectiva.”

Aunque en teoría las escuelas particulares no discriminan con base en criterios de clase, religiosos, o cualquier otro, en la práctica muchas de ellas son el producto de la existencia de jerarquías socioeconómicas y de estatus. Un poco más adelante consideraremos un episodio histórico que refleja la reticencia de algunas organizaciones que defienden los intereses de las escuelas particulares por aceptar políticas de integración social, como la educación cívica. En todo caso, el punto central no es defender la integración educativa a ultranza (Merry, 2013 ilustra las desventajas de defender la integración radical), sino criticar al Estado por promover un arreglo educativo que da cabida a la segregación involuntaria.

En este punto podría plantearse una objeción al argumento anterior: que es injusto rechazar la sustitución de los servicios públicos, tal y como se definió antes, incluso en aquellos contextos en los que no es posible, o solo a un muy alto costo, mejorar los servicios privados. Pensando, con Albert Hirschman (1970), en que hay tres formas distintas de responder al deterioro institucional (con la salida, la voz o la lealtad), la objeción sería que la sustitución es legítima porque alternativa de la voz está cancelada: no existen los mecanismos para ejercer presión social en los actores educativos públicos para que mejoren la calidad de la educación oficial. No sería ésta una observación infundada: hay dentro de las instituciones educativas públicas muy pocas instancias para controlar el trabajo de los maestros en las escuelas oficiales. Los supervisores, que serían la figura ideal para hacerlo, tienen sobrecarga de trabajo (cada supervisor debe atender veinte escuelas en las 464 zonas escolares existentes y no hay oficinas para atender a padres de familia, estudiantes o maestros). Otras instancias, como el Órgano Interno de Control, cuya labor es atender irregularidades administrativas y castigarlas, o incluso el Ministerio Público o los Tribunales de justicia fiscal y administrativa, son poco confiables (Serdan, 2015). Todo ello sin mencionar las dificultades que enfrenta la clase media para navegar las (¿erosionadas?) estructuras corporativas del sistema educativo mexicano. Asimismo, podría continuar la crítica, tampoco es posible cambiar el sistema educativo desde fuera, pues las familias con afanes reformistas enfrentarían un problema de acción colectiva: no obstante que representan un número considerable, la meta que persiguen es un tanto inabarcable (“mejorar la educación”) y además se le opone a una minoría bien coordinada (el sindicato, o mejor dicho, su cúpula) con mejores recursos organizativos para oponerse a un intento de reforma. En suma, la voz de las familias de clases medias y altas suele ser acallada por las trabas burocráticas y la falta de representatividad política del sistema educativo, así como por su corporativismo, y por la falta de coordinación efectiva para promover el cambio. Por todas estas razones, podría argumentarse, sería injusto bloquear o penalizar la opción de sustituir al sector oficial por el privado.

No obstante que las dificultades educativas antes señaladas son considerables, es importante no exagerarlas. La evidencia histórica sugiere que esa minoría desorganizada pero poderosa, la que defiende la existencia de las escuelas particulares, es capaz de presionar con efectividad al Estado mexicano para hacerlo modificar su política educativa. Un ejemplo es la polémica sobre la obligatoriedad de los libros de texto gratuito durante el sexenio lopezmateista. Esa medida, que entre otras cosas buscaba eliminar definitivamente libros de texto no autorizados (como los catecismos recomendados por el arzobispado) e inyectar valores cívicos al currículo educativo, encontró la oposición de una aglomeración de grupos de interés, entre ellos los comerciantes de libros escolares, la Iglesia y muchos padres de familia (Loeza 1988, p. 271s). Esta resistencia fue capaz de dar al traste con la reforma, o al menos de moderarla. En cambio, el activismo de las familias de estratos socioeconómicos altos por mejorar el sistema educativo *en general* no ha tenido las mismas dimensiones. Por otra parte, y esta es otra consideración histórica, cabe preguntarse si las causas de la maltrecha situación del sector oficial, o por lo menos su agravamiento, no tienen que ver en alguna medida precisamente con el hecho de que las clases más aventajadas se hayan distanciado de él (más sobre esto adelante), de tal suerte que se haya arraigado un círculo histórico vicioso donde ese distanciamiento ha empeorado la calidad de la educación pública, lo cual a su vez ha reafirmado

la decisión de estas clases de dejar el sistema. Si es así, entonces hasta cierto punto la responsabilidad por el mal estado del sistema oficial es colectiva, y por lo tanto no es válido apelar a la lógica de la compensación.

Hasta aquí he concedido que las familias de clases medias y altas hubiesen preferido mejorar la calidad de las escuelas oficiales antes que salir del sector oficial. Esta concesión es, de hecho, muy generosa. Otra opción es que la existencia de escuelas particulares sea el reflejo de una voluntad expresa de las clases de nivel socioeconómico alto de separarse de los grupos sociales que acuden al sistema oficial. Dicho brevemente: una estrategia de segregación. La segregación no es una práctica de suyo inmoral e injustificable. A pesar de la sombra de la injusticia educativa racial en Estados Unidos, hay instancias en las que la segregación social puede tener efectos positivos (Merry, 2013). Pero, dado su peligro potencial, y dada la experiencia de otros países en América Latina (García Villegas et al., 2013), el cargo de la prueba está del lado de quienes pretenden justificarla. El problema, pues, es endosarle al Estado parte de los costos de la estrategia segregacionista, cuando no hay una justificación moral de por medio.

Si la motivación para fundar escuelas particulares es puramente segregacionista, la discusión sobre el costo de la *lealtad* al sector oficial (volviendo al concepto de Hirschman) es en realidad irrelevante. Algunos padres pueden aducir su preocupación por el desarrollo intelectual y las habilidades competitivas de sus hijos para rechazar el sistema público. Pero como lo demuestra la evidencia empírica, sería un error suponer que esa es la motivación de todos los padres y madres de familia. El hecho de que el rendimiento académico de los estudiantes de estratos socioeconómicos altos esté muy por debajo de su frontera de posibilidad en países como el nuestro (Heredia y Franco, 2014) puede ser una indicación de que en muchos casos las deficiencias del sector oficial no son una razón genuina para abandonar el sector oficial.

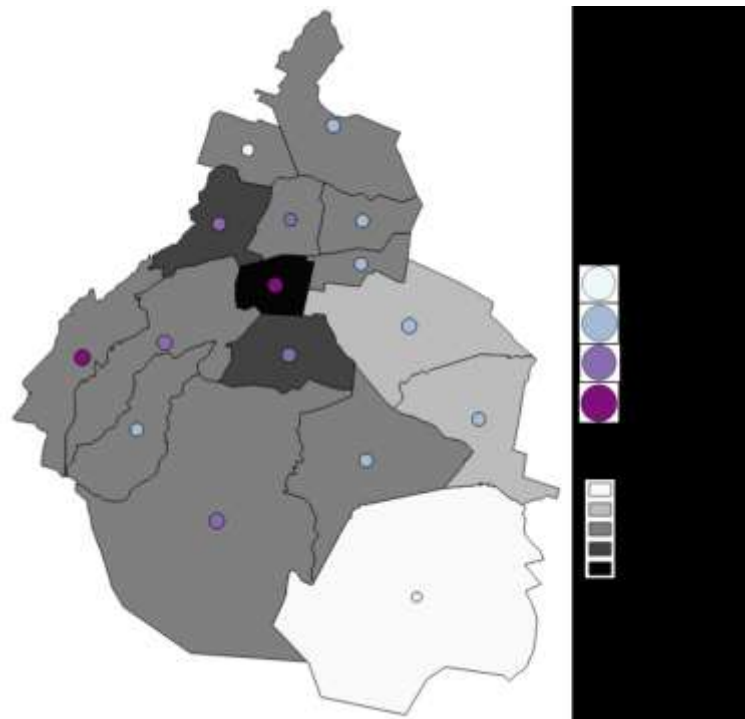
Consideremos, finalmente, la tercera premisa cuestionable detrás de la lógica de la compensación: que ésta mitiga el “impuesto doble” que pagan los padres de familia con hijos en escuelas privadas (los impuestos al Estado y la colegiatura) *sin ocasionar daños colaterales a las escuelas oficiales*. Al contrario. Según este razonamiento, las escuelas particulares de hecho promueven la calidad educativa y aligeran la planta estudiantil del sector público, y por lo tanto tienen un impacto positivo en el sistema educativo.

Este razonamiento es dudoso porque deja de lado los costos del arreglo fiscal bajo discusión. Aunque no hay un consenso claro al respecto, hay evidencia en la literatura sobre educación de que la migración de estudiantes de las públicas a las privadas afecta negativamente a las primeras. Son al menos dos las “externalidades” negativas en cuestión. La primera es que los alumnos de las escuelas oficiales, sobre todo los de estratos sociales bajos, pierden la retroalimentación positiva de, y la posibilidad de convivir con, estudiantes de mejores recursos. Con esto pierden los primeros. En segundo lugar, con la migración promovida por las exenciones fiscales, las escuelas oficiales pierden el apoyo y la retroalimentación de los padres de nivel socioeconómico alto, quienes tienen mayor holgura (aunque no siempre la inclinación) de intervenir positivamente (aunque, ciertamente, no siempre con buenos resultados) en el proceso educativo. Si alguna de estas externalidades afecta al sistema oficial, y por lo menos la primera parece hacerlo (Brodziak, 2009), es dudoso que desde el punto de vista de la justicia sea preferible ayudar (por poco que sea) a las familias a que inscriban a sus hijos en escuelas particulares a cambio de perjudicar (por poco que sea) a las familias de las escuelas oficiales. En suma, es posible que las exenciones fiscales tengan costos ocultos que no figuran en las previsiones sobre el beneficio que las escuelas privadas tienen en el sistema educativo. Si para compensar a algunos estudiantes hace falta afectar a otros, que además son los menos aventajados en la sociedad mexicana, la lógica de la compensación es moralmente inaceptable. Para responder a esta crítica al régimen de excepción fiscal suele esgrimirse un contraargumento con asideros teóricos convincentes, cuya aplicación al caso mexicano, sin embargo, es por lo menos

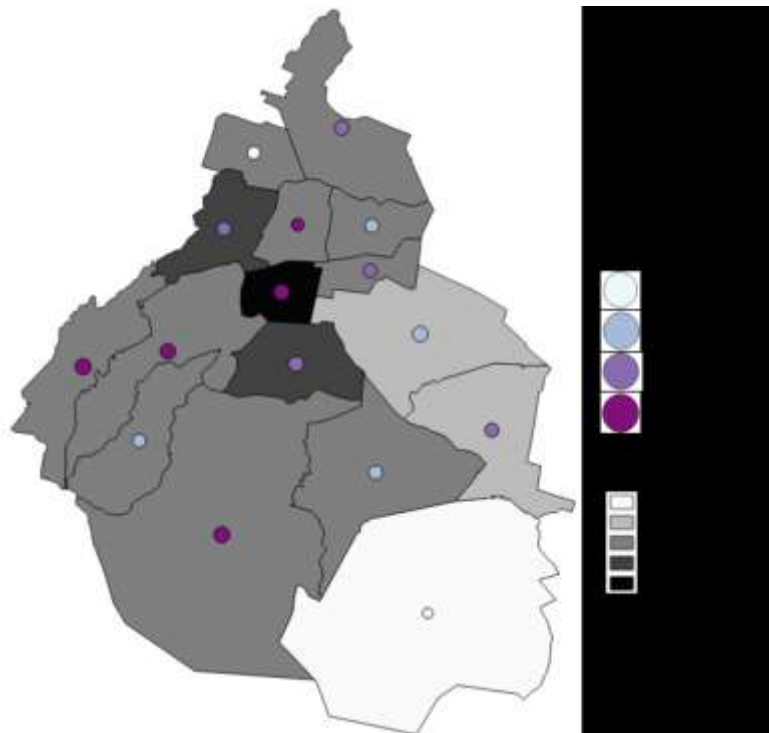
discutible. Según este contraargumento, las escuelas particulares son las formadoras de la elite política y económica del país. La preparación de esa elite aporta un beneficio a la sociedad en general. Si bien las escuelas particulares (y los beneficios fiscales que las promueven) son una fuente de desigualdad social por las razones ya mencionadas, al mismo tiempo enriquecen el “capital humano” de México y por lo tanto constituyen una inversión para el país. La idea es consistente con un principio de la filosofía igualitaria de John Rawls (1995 [1971]). Según el llamado principio de diferencia de la teoría de la justicia rawlsiana (Rawls, 1995, pp. 72-85), las desigualdades en la distribución de los bienes sociales, como los recursos educativos, deben ser permitidas siempre y cuando mejoren el bienestar de las personas más desaventajadas en la sociedad. La enorme disparidad en los salarios de un médico, por ejemplo, y la desigual concentración de fortunas a la que tal disparidad conduce, se justifican sólo en la medida en que la sociedad en su conjunto se beneficie del trabajo del médico. En ese tenor, las desigualdades educativas, las cuales fomentan un desarrollo diferenciado del talento de las y los estudiantes, sería aceptable siempre y cuando tal orden de cosas resulte en beneficio de las personas más desfavorecidas en la sociedad (Anderson, 2004).

Aunque no es fácil medir su impacto social, hay elementos para dudar de que las escuelas particulares contribuyan de algún modo a mejorar las condiciones de vida de los grupos más desaventajados en la sociedad. Por ejemplo, hay evidencia de que el sector privado *no* contribuye a mejorar el desempeño del sistema educativo, ni en México ni en otros países con niveles de desarrollo similares (OECD, 2011). Por otra parte, los sectores más desfavorecidos de la sociedad mexicana no tienen acceso a las escuelas particulares, ni siquiera teniendo en cuenta las becas socioeconómicas que dichas escuelas ofrecen. Dos indicadores reflejan este hecho. El primero es un índice de estratificación socioeconómica entre alumnos de escuelas públicas y privadas, elaborado por la OCDE. Según ese índice, que va de 0 a 2, donde 0 implica que no hay ninguna diferencia socioeconómica entre estudiantes de uno y otro sector, y 2, donde la diferencia es la más grande posible en la sociedad, el promedio de la OCDE es de 0.45. El dato para México es de 1.4. Sólo Panamá, Brasil y Uruguay están por encima de México (OECD, 2012, p. 26).

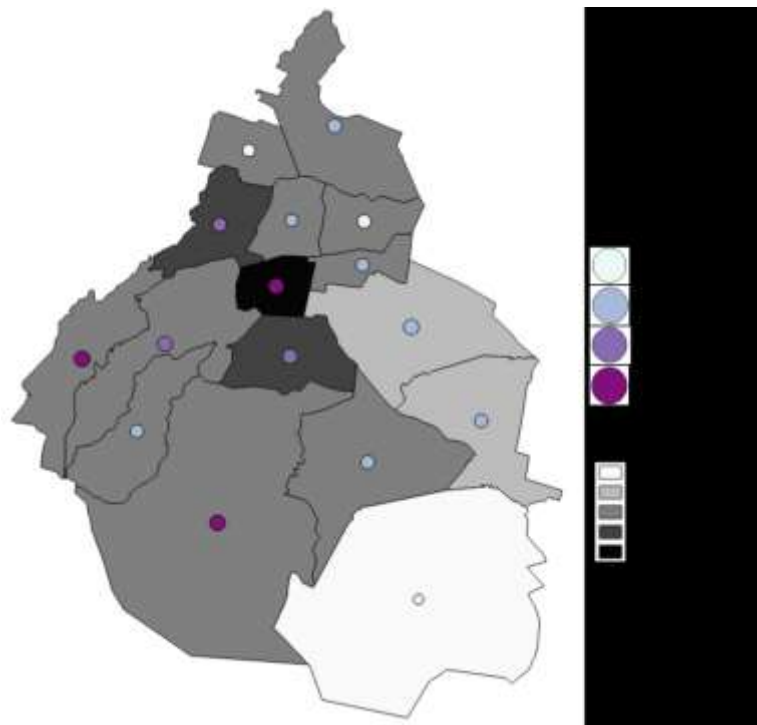
El segundo indicador es indirecto pero igualmente claro. Es difícil encontrar, al interior de cada estado de la República, escuelas particulares en las zonas menos favorecidas socioeconómicamente. Cuanto menor es el índice de desarrollo humano en un municipio o en una delegación, menor es la presencia de escuelas particulares. Un claro ejemplo de ello es la Ciudad de México, antes Distrito Federal, que es la entidad federativa con el mayor porcentaje de escuelas particulares. En ella, la delegación con mayor concentración de escuelas particulares es también la más afluente: Benito Juárez. Le siguen otras delegaciones prósperas, aunque en menor medida, como Coyoacán. En cambio, en delegaciones como Milpa Alta la presencia de escuelas particulares es extremadamente baja; esta delegación no sólo tiene un bajo índice de desarrollo humano, sino que además es la demarcación con mayor proporción de hablantes de lenguas indígenas (preponderantemente náhuatl) en la Ciudad de México. Otras delegaciones con un bajo índice de desarrollo humano como Iztapalapa o Iztacalco también tiene un número considerablemente bajo de escuelas particulares. Sobra decir que, siendo algunas delegaciones socioeconómicamente mixtas (Cuajimalpa de Morelos, por ejemplo), los resultados pueden ser engañosos. Las mapas 4, 5 y 6 ilustran estas tendencias.



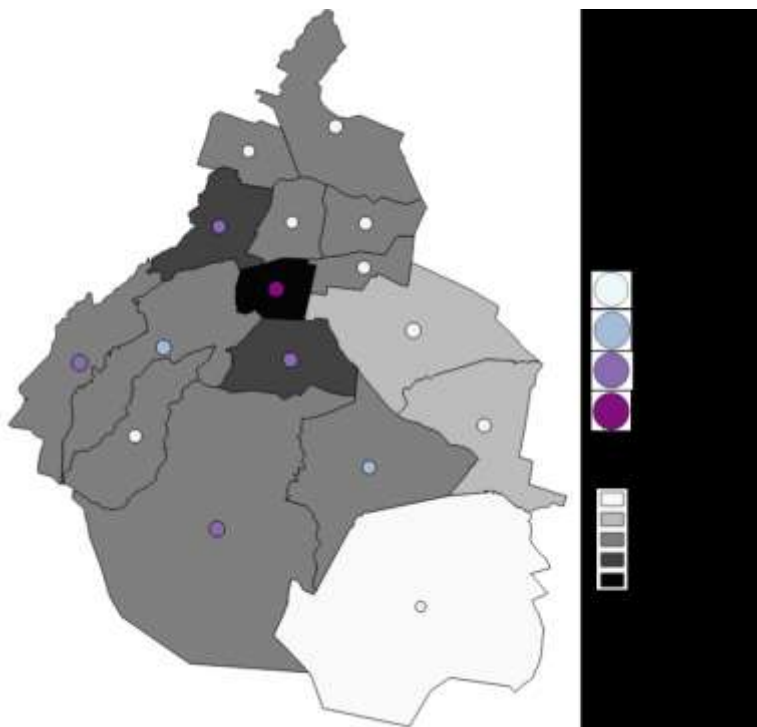
Mapa 4. Porcentaje de escuelas privadas de todos los niveles en el D.F., ciclo 2013–2014
Elaboración propia con información del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SEP (2015).



Mapa 5. Porcentaje de escuelas privadas de nivel bachillerato en el D.F., ciclo 2013–2014
Elaboración propia con información del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SEP (2015).



Mapa 6. Porcentaje de escuelas privadas de nivel secundaria en el D.F., ciclo 2013–2014
Elaboración propia con información del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SEP (2015).



Mapa 7. Porcentaje de escuelas privadas de nivel primaria en el D.F., ciclo 2013–2014
Elaboración propia con información del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, SEP (2015).

Así, la concentración espacial aquí descrita es un indicio de que las escuelas particulares no son incluyentes. A la luz de semejante segregación escolar, es muy poco plausible el argumento de que las escuelas particulares puedan contribuir a mejorar las condiciones de los grupos sociales más desaventajados, y por ello la lógica de la compensación pierde sustento.

Recapitulando, las tres premisas sobre las cuales se funda la lógica de la compensación son las siguientes. Primera, eximir a un grupo social de un problema (las deficiencias y carencias de la educación pública) que afecta a la sociedad entera es un método aceptable para gestionar dicho problema. Segunda, la provisión privada es un sustituto perfecto de la provisión pública. Tercera, la sustitución de la provisión pública por la privada no genera costos para el sistema educativo y la sociedad. Como he mostrado en esta sección, todas esas premisas son rebatibles. Lejos de ser una solución al problema educativo, los beneficios fiscales para las escuelas particulares lo dejan irresuelto, aunque permitan que las clases privilegiadas sean inmunes a él. Por otra parte, la educación pública tiene efectos sociales positivos, tales como incrementar la productividad de la sociedad o promover la integración social, que la educación privada es incapaz de generar, o que deberían generarse independientemente de que ésta exista. Finalmente, la provisión educativa privada tiene externalidades negativas, como por ejemplo la de vaciar al sistema público de estudiantes y padres de familia comprometidos con la educación, y los beneficios sociales que ofrece a cambio no son del todo claros.

Una última aclaración, antes de concluir. Hasta este punto me he referido a las escuelas privadas como si todas ellas fuesen instituciones para la elite. Y no lo son. Las escuelas particulares son de una extensa variedad. Algunas escuelas particulares acogen a estudiantes de nivel socioeconómico medio, incluso medio bajo, y son muy distintas de los colegios de elite. Por lo tanto, podría sostenerse, siguiendo la lógica de la compensación, que retirar las exenciones fiscales afectaría a familias que distan mucho de ser privilegiadas socio-económicamente. Parte de este planteamiento es correcto. Sin embargo, lejos de menoscabar la tesis defendida en este artículo, el alegato sobre la diversidad de las escuelas particulares, que incluyen a escuelas de perfil más modesto que las de élite, lo refuerza.

En cualquier sociedad, los impuestos persiguen dos funciones fundamentales (Halliday, 2013). La primera es redistribuir el ingreso para promover la justicia social. Es la razón por la cual he defendido hasta este punto la idea de que los privilegios fiscales de los cuales se benefician las escuelas privadas deberían eliminarse. Pero además de tener como meta la redistribución de los ingresos, los impuestos también juegan un papel *disuasorio*. Sirven para desincentivar actividades que el Estado considera nocivas o por lo menos indeseables; es decir, son instrumentos regulatorios. El ejemplo más claro es el impuesto medioambiental, o el impuesto al cigarro, cuyo propósito es disuadir a las empresas o a las personas de incurrir en comportamientos dañinos para la sociedad o las propias personas.

Si para el caso de las escuelas privadas de élite, la eliminación de los beneficios fiscales responde a consideraciones de justicia, en el caso del resto de las escuelas particulares el objetivo de suprimir esos beneficios es desalentar su “uso.” Y la motivación para desalentar a los usuarios es que en muchos casos la calidad de esas escuelas es deficiente. Suponiendo, sin conceder, que la percepción de que el sector educativo privado en términos agregados es superior al público es correcta, esto no quiere decir que *cualquier* escuela privada es mejor que *cualquier* escuela pública. De hecho, es muy probable que en la comparación entre escuelas públicas y las escuelas privadas que no son de élite, el resultado no sea enteramente favorable a las escuelas privadas ni en México (Blanco, 2011) ni en Estados Unidos (Beneviste et al., 2003). En otras palabras, hay muchas escuelas particulares cuya calidad es dudosa y, en esos casos, los estudiantes en cuestión recibirían una mejor o similar instrucción en una escuela oficial. Ahora bien, ante la inexistencia de un padrón nacional donde los padres de familia puedan recibir información sobre la calidad académica de estos colegios,

y dado que la falta de información permite a los padres de familia mantener falsas percepciones sobre la educación privada, le corresponde al Estado disuadirlos de que elijan estas escuelas. En este caso, la eliminación del impuesto es, dicho de manera más simple, una manera de proteger al consumidor.

Conclusión

Este trabajo he defendido la idea de que los beneficios fiscales que actualmente reciben las escuelas particulares no abonan a la igualdad y la justicia educativa. Podría argumentarse que eliminar dichos impuestos tendría como efecto inmediato el desabasto educativo, ya que el sector público sería incapaz de absorber a todos aquellos estudiantes que, como consecuencia de la eliminación del impuesto, migrarían del sector privado al público. Sin embargo, hay varios motivos por los cuales la crítica presentada en este artículo no debería dar pie a ese temor. Mencionaré solo uno. La implicación de este artículo no es que deba eliminarse el apoyo fiscal *per se*, sino la *estructura fiscal actualmente existente*. Por ejemplo, en lugar de ofrecer una exención general podría pensarse en un esquema más progresivo, es decir sensible a las desigualdades sociales. Tal esquema podría admitir diferencias no solo sociales sino también regionales. Así, se beneficiaría fiscalmente a aquellas escuelas (en aquellos estados) cuya razón de ser sea, efectivamente, suplir la falta de oferta del sector oficial, no así a las escuelas de élite.

En una breve reflexión sobre lo que Carlos Ornelas llama el dilema participación/polarización de la educación privada en México, el autor plantea que la sociedad mexicana enfrenta el predicamento de fomentar o al menos tolerar la existencia de las escuelas particulares (por la aportación que hacen al sistema educativo nacional) sin al mismo tiempo alimentar las diferencias de clase social, tan asentadas en la sociedad mexicana. Cito a Ornelas de manera extensa:

Más allá de los mitos sobre la educación privada, sin desconocer que persigue sus propios intereses (como todo el mundo) es innegable que presta un servicio público a más de 2.5 millones de mexicanos, que descarga al Estado de 8% del gasto en educación y que contribuye a la reproducción de habilidades, destrezas y conocimientos a los segmentos a los que sirve. La participación del sector privado encierra cierta dosis de equidad ya que quienes desean y pueden pagar por el servicio educativo, lo hacen sin depender de los recursos públicos. Mas por otra parte y en sentido contrario, la reproducción de cierta ideología y valores culturales tiende a perpetuar las diferencias de clase. Será difícil resolver el dilema de estimular una mayor participación financiera en el sector privado en la educación y a la vez prevenir una mayor polarización social. (Ornelas, 2013, p. 204)

Este artículo sostiene que los privilegios fiscales no son una manera apropiada de resolver el dilema y, por el contrario, lo agravan.

Referencias

ADN político. (2013, 8 de octubre). IVA a colegiaturas trae 'diferencias' entre priistas y Peña. Recuperado de: <http://www.adnpolitico.com/gobierno/2013/10/08/iva-a-colegiaturas-trae-diferencias-entre-priistas-y-pena>

- Anderson, E. (2004). Rethinking Equality of Opportunity: Comment on Adam Swift's How Not to Be a Hypocrite. *Theory and Research in Education*, 2(2), 99–110.
<http://dx.doi.org/10.1177/1477878504043438>
- Beneviste, L., Carnoy, M., & Rothstein, R. (2003). *All Else Equal: Are Public and Private Schools Different?* New York, Routledge Falmer.
- Blanco Bosco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes*. México: El Colegio de México.
- Diario de Debates. (2013). Sesión ordinaria del miércoles 11 de septiembre, comparecencia del secretario de Hacienda y Crédito Público, Luis Videgaray Caso.
- Diario Oficial de la Federación. (2011). Decreto por el que se otorga un estímulo fiscal a las personas físicas en relación con los pagos por servicios educativos. Martes 15 de febrero. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5178131&fecha=15/02/2011
- Brodziak, I. (2009). *School Matters: Perspectives on Differences of Student Achievement in Mexico*. Tesis Doctoral Universidad de Stanford, Standford, California, Estados Unidos.
- Calderón, D. (2010). El desafío de las brechas. En Mexicanos Primero, *El (mal)gasto Educativo*, México.
- Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. (2012). [Archivo de Datos]. México, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- El Economista. (2013, 11 de septiembre). Videgaray cede, analizará IVA a colegiaturas. <http://eleconomista.com.mx/finanzas-publicas/2013/09/11/videgaray-cede-analizara-iva-colegiaturas>
- El Economista (2013, 10 de septiembre). Califican mal a impuesto en colegiaturas en Puebla. Recuperado de: <http://eleconomista.com.mx/estados/2013/09/10/califican-mal-impuesto-colegiaturas-puebla>
- Escalante, F. (2015). *Historia Mínima del Neoliberalismo*. México: El Colegio de México.
- García, M., Espinosa, J. R., Jiménez F., & Parra, J. D. (2013). *Separados y desiguales. Educación y clases sociales en Colombia*. Bogota: Dejusticia.
- Halliday, D. (2013). Justice and Taxation. *Philosophy Compass*, 8(12), 1111-1122.
<http://dx.doi.org/10.1111/phc3.12092>
- Heredia, B., & Franco E. (2014). *La brecha de talento en México y sus costos económicos* (Cuaderno PIPE no. 1) México: Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Hirschmann, A. (1977). *Salida, Voz y Lealtad*, México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Ley de Impuesto al Valor Agregado, Mex.(Última reforma del 11 de diciembre de 2013).
- Loaeza, S. (1988). *Clases Medias y Política en México*. México: El Colegio de México.
- Merry, M. (2013). *Equality, Citizenship, and Segregation: A Defense of Separation*. New York: Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9781137033710>
- OECD. (2011). Private Schools? Who benefits. *PISA in Focus*, 7.
<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48482894.pdf>
- OECD. (2012). Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile. *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México: Fondo de Cultura Económica, México.
- Rawls, J. (1995 [1971]). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santibañez, L. (2011). A quién beneficia el subsidio a la educación privada. *Nexos*. Recuperado de <http://redaccion.nexos.com.mx/?p=2647>.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa*.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2014). *Presupuesto de gastos fiscales*.
Serdán, A. (2015, 28 de abril). Justicia cotidiana en la educación. *Animal Político*.
Swift, A. (2003). *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London: Routledge Falmer.

Sobre el Autor

Juan Espíndola

Catedrático Conacyt adscrito al CIDE

juan.espindola.mata@gmail.com

Juan Espíndola Mata es Profesor-Investigador del Programa Interdisciplinario de Políticas y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económicas. Es doctor en Ciencia Política con especialidad en Filosofía Política por la Universidad de Michigan y licenciado en Administración Pública por El Colegio de México. Sus temas de especialización son la desigualdad educativa y la justicia transicional. Su trabajo ha sido publicado en revistas internacionales tales como *German Studies Review*, *Res Publica*, *Ethical Theory and Moral Practice*. Es autor del libro *Exposing Unjust Collaborators. Transitional Justice and Respect in Germany*, publicado por Cambridge University Press.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 24 Número 118

21 de noviembre 2016



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.dialnet.es), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Ejecutivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**,
Universidad de Granada

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile
Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México
Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España
María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España
Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México
José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia
Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México
José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Juan Carlos Tedesco
Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de
México

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

José Luis Ramírez Romero
Universidad Autónoma de Sonora,
México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives

editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

David Carlson, Sherman Dorn, David R. Garcia, Margarita Jimenez-Silva,

Eugene Judson, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Gary Anderson New York University

Jacob P. K. Gross University of Louisville

A. G. Rud Washington State University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

Aaron Bevanot SUNY Albany

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider College of the Holy Cross

David C. Berliner Arizona State University

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Henry Braun Boston College

Steve Klees University of Maryland

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Casey Cobb University of Connecticut

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Arnold Danzig San Jose State University

Jessica Nina Lester Indiana University

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad R. Lochmiller Indiana University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Larisa Warhol University of Connecticut

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

John Willinsky Stanford University

Rachael Gabriel University of Connecticut

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Executivo: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),

Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil